

EL ENTRAMADO CURRICULAR EN JORNADA EXTENDIDA: UN ANÁLISIS SOBRE LA CONCRECIÓN DEL CURRÍCULUM EN ESCUELAS DE NIVEL PRIMARIO EN PANDEMIA POR COVID-19

Flores, Graciela Ester
Universidad Nacional de Jujuy
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Resumen

El presente trabajo forma parte de los resultados obtenidos de una investigación denominada “Jornada extendida en clave didáctica y curricular: los talleres en el espacio de acompañamiento al estudio (Jujuy-Argentina)”. Los objetivos de este se organizaron en comprender cómo se organiza la caja curricular en la ampliación del tiempo de la jornada extendida, analizar cómo se seleccionan, organizan y secuencian los contenidos desde los NAP y/o Diseño Curricular Provincial y, describir qué contenidos trabajan los docentes en las escuelas primarias elegidas en períodos de pandemia por Covid-19. Tal investigación mantuvo características de una investigación cualitativa con un alcance descriptivo/analítico donde la muestra estuvo conformada por dos escuelas de nivel primario de jornada extendida realizándose entrevistas semiestructuradas y análisis de documentación institucional. Los principales resultados giraron en que la propuesta se presenta a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ).

Palabras clave

investigación cualitativa – educación básica

La concreción curricular en las escuelas con Jornada Extendida

A partir de la normativa nacional vigente se establece la extensión de las escuelas primarias de jornada extendida con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos propuestos para el nivel primario. En este escenario “la ampliación del tiempo escolar, por lo tanto, se piensa como un medio para desarrollar un amplio espectro de experiencias de aprendizaje, lo que transforma a la extensión de la jornada en un proyecto de renovación pedagógica de las instituciones y sus prácticas” (MEP, 2019, p. 5).

En este sentido, la renovación de las prácticas pedagógicas también exigía a las provincias repensar cómo diversificar los saberes en los distintos niveles de concreción del currículum atendiendo a los objetivos establecidos para esta política, como lo menciona Cepeda (2017), “la Jornada Extendida es una ocasión para repensar la organización escolar, para diversificar y enriquecer la propuesta curricular, redefinir tiempos, espacios y agrupamientos, dejando de lado los haceres rutinarios para hacer con sentido, buscando ensanchar el derecho a la educación de todos, rediseñando nuevos espacios de trabajo que no repliquen modos tradicionales” (p. 6).

En el proceso de ampliación de la jornada escolar en las distintas jurisdicciones, la propuesta curricular se presenta a partir de los siguientes documentos emplazados en los diferentes niveles de concreción curricular: en el nivel macro los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ), en el nivel meso los Proyectos Curriculares Institucionales (PCI) seguidamente por el nivel micro de concreción áulica.

Esto quiere decir que se contemplan, entonces, “los saberes que la escuela primaria ha transmitido históricamente, en especial aquellos relegados del currículum real -como las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Artística- y los que conforman el universo cultural de la contemporaneidad, como tecnologías de la información, medios de comunicación, disciplinas artísticas y otras lenguas” (MEN, 2013, p. 23).

Realizando un primer análisis desde el *nivel macro* de concreción curricular, es necesario mencionar que en el período considerado como antes de la pandemia las prácticas educativas en las escuelas de jornada extendida en el nivel primario estaban prescriptas por distintas versiones “no oficiales” de diseños curriculares jurisdiccionales, como lo afirma una docente:

coexistían varios diseños curriculares que rondaban las escuelas, es decir teníamos uno con una imagen de una botita, luego después recién vino el Nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional” (Entrevista N° 12 – Docente – Fragmento N° 18).

Tal es así que las planificaciones de los docentes en jornada extendida estuvieron varios años caracterizadas por basarse en los distintos documentos “borradores” que no estaban aprobados oficialmente por el Ministerio de Educación de la provincia.

Cabe destacar que, la Res. N° 18/07 del CFE en su Anexo I señala: “Los diseños curriculares jurisdiccionales de todos los niveles y modalidades deberán ajustarse a los acuerdos federales sobre los contenidos curriculares comunes y/o a los núcleos de

aprendizaje prioritarios, según sean aprobados en el Consejo Federal y a los plazos de adecuación que se establezcan oportunamente” (p. 2).

Por esto, la mayoría de los docentes directamente utilizaban los NAP establecidos para el Nivel Primario ante la carencia de un diseño curricular propio para las escuelas que funcionan bajo la modalidad de jornada extendida en la provincia.

A este nivel de concreción curricular, se suman algunas orientaciones desde diversas resoluciones jurisdiccionales (Res. Nº 5334-E/13, Res. Nº 4805-E/15 y Res. Nº 817-E/17) que ingresan grupos de escuelas a funcionar en el sistema bajo la modalidad de Jornada Extendida. En las mismas se observan diferencias en cuanto a los espacios curriculares que se ofrecen para la incorporación y/o adecuación de lo que cada resolución establece para la renovación curricular de todas las escuelas.

En relación al **nivel meso** de concreción curricular, se menciona que las escuelas indagadas no hicieron alusión al Proyecto Curricular Institucional pero sí trabajan sobre las definiciones curriculares de forma colectiva a partir de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) definidos como, “herramientas esenciales de la gestión, en la medida que permite que las prácticas pedagógicas sean el resultado de una acción deliberada y planificada por los actores institucionales” (DCJ, 1999, p. 29).

Como se observa en el análisis realizado en el PEI (Ver Anexo): Documentación analizada - PEI, Proyectos y Planificaciones) de una de las escuelas indagadas, en las mismas se observan los principales acuerdos sobre cómo abordar las prácticas pedagógicas en la jornada extendida, a saber:

La Jornada Extendida busca mejorar las experiencias educativas ofreciendo más y mejor tiempo, más espacios y diversidad de propuestas pedagógicas, que colaboren en redefinir lo escolar, generando condiciones justas de acceso a los conocimientos, permitiendo la profundización de temáticas específicas de la propuesta curricular vigente y nuevos modos de abordaje de los saberes a todos los niños y las niñas que asisten a la escuela primaria (Análisis de Documentación – PEI – Escuela Nº 1 – p. 30)

Cabe destacar que el proceso de desarrollar el PEI es una construcción colectiva y permanente, resultado del compromiso y la participación de todos quienes forman parte de la unidad educativa, que se presenta como una alternativa para la gestión estratégica dentro de la modalidad de jornada extendida. En los documentos analizados se observó que en la mayoría de ellos aparece explicitado cómo trabajan la jornada extendida a través de actividades en conjunto, integradas e inter-ciclos.

Siguiendo a Terigi (1999) quien describe que los procesos curriculares, en los recorridos de indagación de los PEI en vigencia se percibe que entre el año 2018 al 2021, no existían relaciones entre las prescripciones y el proyecto curricular. Esto se evidencia en el registro de las planificaciones de las docentes evaluadas por el equipo directivo a principios del año 2021.

Finalmente resulta interesante indagar las características que asume el *nivel micro* de concreción curricular para comprender cómo se manifiestan en las escuelas con modalidad de jornada extendida teniendo en cuenta que los docentes son considerados como “sujetos sociales del currículum” (De Alba, 2013) en un marco de actuación específico.

Según Alicia de Alba, los mismos son definidos como “aquellos integrantes de grupos que sostienen determinados proyectos sociales y que tienen diferentes formas de relacionarse y de actuar en el ámbito de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular”. (2019, p. 89). Para complementar esta idea diferencia tres tipos de sujetos sociales: a) los sujetos de la determinación curricular, b) los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum y, c) los sujetos del desarrollo curricular.

Los docentes forman parte de la última clasificación considerados como “sujetos del desarrollo curricular” porque “son los sujetos del desarrollo curricular los que retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última instancia, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales” (De Alba, 2019, p. 90).

En este sentido, los docentes retraducen las prescripciones curriculares desde sus propias miradas y perspectivas como por ejemplo cuando deciden cómo y de qué manera trabajar con los nuevos espacios curriculares que tienen que brindar desde las orientaciones nacionales como jurisdiccionales.

Los docentes de las escuelas analizadas optan por organizar los nuevos espacios en el turno tarde de la jornada escolar por lo que, si bien en los lineamientos nacionales se establece que, “los nuevos espacios que se definan no necesariamente deben ubicarse en el horario que se agrega a la jornada habitual (tarde), sino que todo el horario pueda ser organizado integralmente en función de las mejores condiciones para el desarrollo de las actividades de enseñanza y de aprendizaje” (MEN, 2012, p. 26) es una forma de transformar la determinación curricular inicial en estos documentos.

Así es que en las escuelas que funcionan con jornada extendida los docentes de grado se ocupan por la mañana de dar las áreas disciplinares y por la tarde realizan los

nuevos espacios con cierta correspondencia curricular entre lo que se brinda por la mañana, como mencionan las siguientes entrevistadas:

Más o menos vamos ahí porque que el que está a la mañana el maestro de matemática es el que le da el taller suponte del laboratorio a la tarde pero la maestra que lleva la ciencia en la que le da un taller de educación sexual o sea en la medida de lo posible hay cierta relación los maestros de primaria están preparados para todas las áreas o sea no es que sean específicos de una entonces no hay problema con eso pero más o menos van en la misma línea. (Entrevista N° 8 – Directora – Fragmento N° 14).

Y los talleres son todo lo contrario de la mañana, los chicos a la mañana están sentados escribiendo “Hoy vemos tipos de cuento”. A la tarde, “oralidad” por ejemplo vamos a trabajar “Títeres”. Por ejemplo, el primer año yo trabajé con un proyecto que se llamó “cuentacuentos” mi taller. Era todo trabajar con la oralidad. El año pasado fue “Loco en Valores”. (Entrevista N°1 – Docente – Escuela N° 1 – Frag. 05).

Los docentes de la mañana vamos a decir son los que desarrollan las materias curriculares lengua matemática y las Ciencias ellos trabajan cada uno con su proyecto para desarrollar su área y por la tarde tenemos docentes que son talleristas específicamente. (Entrevista N° 2 – Directora – Fragmento N° 11).

A partir de la crisis sanitaria ocasionada por la pandemia, los docentes han tenido que modificar las prácticas pedagógicas a partir de las características del contexto donde se presentaban grandes dificultades al momento de comunicarse con los estudiantes.

Para caracterizar los problemas y posicionamientos entre las relaciones macro y micro curricular recupero de Alicia de Alba el término “proceso de la determinación curricular”. Este hace referencia a la lucha, negociaciones e imposiciones de los diferentes grupos y sectores de la sociedad para determinar la educación que será considerada adecuada en el desarrollo de una propuesta curricular específica.

A partir de los siguientes testimonios, estas determinaciones curriculares rondaban en torno a no llevar adelante los proyectos a realizar en los talleres para la tarde, sino que decidieron aprovechar el tiempo para afianzar saberes de las áreas curriculares que se brindan por la mañana:

No, o sea en mi taller... o sea yo tenía “Gota Gota esa Agua se agota” era mi taller que habíamos comenzado el año pasado, ese taller no se dio, si los maestros que

son talleristas si, ellos si seguían dando clases virtuales. En cambio, yo ya tenía que dar matemáticas y ciencias naturales, las maestras de lengua tenían que dar ciencias sociales, eso hacíamos digamos mandábamos las actividades temprano a las 8 de la mañana yo me acuerdo y no recibíamos respuesta. (Entrevista N° 9 – Docente – Fragmento N° 23).

Entonces planificamos todas las actividades que teníamos que hacer en la tarde y después ya en la época de pandemia se hizo imposible únicamente trabajábamos con las materias curriculares. Sí, por ahí se mandaba alguna actividad como para que la puedan analizar pero es muy difícil verlas corregirlas o ver si se está llevando a cabo la actividad y por la falta de comunicación porque muchos chicos no tenían el celular para comunicarse en forma permanente o sea los padres a veces llegaban tipo 22:00 de la noche de trabajar y recién los chicos veían la actividad que le habías mandado a la mañana o sea era muy complicado o sea únicamente solo se trabajó con las áreas curriculares nomás que se dictan a la mañana. (Entrevista N° 10 – Docente – Fragmento N° 03)

En síntesis, los distintos niveles de concreción curricular que convergen en las prácticas pedagógicas en las escuelas con modalidad de jornada extendida tienen la particularidad de que los docentes transforman y adecúan lo prescripto en base al contexto situacional en donde se encuentran. Cabe mencionar que los niveles micro y meso de concreción planteados en este apartado se presentan en diversos documentos curriculares que no son específicos ni lo suficientemente orientadores para las escuelas que funcionan bajo esta modalidad.

Haciendo alusión que otras provincias han desarrollado hasta Diseños Curriculares propios y diferenciados para estas escuelas, el docente toma un protagonismo relevante en el caso de nuestra provincia que, siguiendo a Contreras (1990),

(...) esta idea de que el profesor y está aplicando un currículum, de que en las clases ya hay un Currículum funcionando, trastoca todo el planteamiento tradicional del tema. Lo que se supone que era el final, es en realidad el punto de partida: no tenemos nunca primero un currículum y luego intentamos implantarlo; lo que primero tenemos es un profesor desarrollando un currículum. (p. 229).

Esto permite afirmar que lo prescripto no se conserva de manera estable a lo largo de los procesos curriculares, sino que se especifica por medio de acciones

transformadoras que contribuyen a redefinirlo en los siguientes ámbitos o escalas: desde la gestión política, la institución escolar hasta los docentes.

En consecuencia, la construcción del proyecto curricular al ser acordado y definido por los actores que participan en las instituciones escolares es de crucial importancia tener en cuenta las políticas educativas del Ministerio de Educación y el modelo pedagógico de la institución como herramientas de discusión y reflexión que posibiliten mediante procesos de transformación, la realización de un pasaje de lo macro a lo micro curricular sin que las prescripciones se vean alteradas o afectadas en sus saberes prioritarios.

Planificación por “proyectos” como espacios de prescripción reflexiva

Las escuelas primarias con modalidad de Jornada Extendida han tenido desde sus inicios como política educativa, posibilidades de modificación de sus propuestas curriculares como se detalla en profundidad en el apartado anterior. En nuestra jurisdicción, la mayoría de las escuelas optaron por planificar sus actividades para el tiempo asignado a la extensión de la jornada partiendo desde la base del formato de planificación por “proyectos”.

Según lo establecido en el Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario, los proyectos son entendidos como,

Entre sus características relevantes, orienta a una producción concreta, induce un conjunto de tareas en las que todos/as los/as estudiantes pueden implicarse y jugar un rol activo y, suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión en su desarrollo (decidir, planificar, coordinar, entre otros). (DCJ, 2019, p. 292).

Para complementar esta definición se agrega otro punto de vista que concibe al proyecto como,

Entendemos por proyectos el modo de organizar el proceso de enseñanza/aprendizaje abordando el estudio de una situación problemática para los alumnos, que favorece la construcción de respuestas a los interrogantes formulados por éstos. Los proyectos de trabajo están relacionados con la realidad y parten de los intereses de los alumnos, lo que favorece la motivación y la contextualización de los aprendizajes, a la vez que aumenta la funcionalidad de los mismos, y propicia su aplicación a otras situaciones distintas de las estudiadas en el aula. (Tomás Sánchez Iniesta, 1995. En: De Accomo, 1996, p. 46)

De esta manera, desde la propia voz de los entrevistados, se anuncian las distintas formas de planificar por proyecto en donde se abordan en algunos casos proyectos relacionados a alguna fecha importante (fechas patrias, conmemoraciones, fiestas) en otros relacionados con el área disciplinar que se encarga el docente y, como un punto muy importante en todos los testimonios se observa que han tenido resultados positivos en la mayoría de los casos:

Lo que sí hacemos, tenemos muchísimos proyectos dentro del año. Tenemos el Día del Estudiante, la Elección de la Reina, 25 de Mayo, las salidas de “Conociendo la Naturaleza”, la articulación siempre está. (Entrevista N° 1 – Docente – Fragmento N° 21)

Ya se planifica, hay un proyecto para cada uno de los talleres, cada uno de los docentes que está a cargo acá de un grado, tiene a parte un taller a la tarde y eso ya lo han establecido de parte de la institución, todo eso, a ver cómo vamos a trabajar en ese año, después se van rotando, se va viendo también la necesidad de los chicos. (Entrevista N° 7 – Docente – Fragmento N° 18).

Sabíamos también a nivel nacional de este programa entonces decíamos bueno avanzamos seguimos trabajando con proyectos y con el paso del tiempo veíamos que los proyectos que nosotros desarrollábamos en la escuela eran muy beneficiosos para los niños y que de ese modo los niños aprendían más y mejor digamos no desde la práctica entonces dijimos bueno avanzamos y armamos el proyecto. (Entrevista N° 2 – Director – Fragmento N° 5).

Asimismo, debido a la complejidad de las prácticas pedagógicas de las escuelas con jornada extendida se han presentado situaciones emergentes causadas por la irrupción de la pandemia causada por el Covid-19. Estas situaciones emergentes implicaron un trabajo por parte de los docentes que permita abordar las decisiones curriculares sobre la implementación de los proyectos y resolverlas en el contexto inmediato de las variadas modalidades para dar clase (virtual, a distancia, bimodal).

A estas decisiones Edelstein las denomina “micro decisiones” las cuales precisamente son todas aquellas opciones que realiza el docente *in situ* para resolver los emergentes o las zonas de incertidumbre que la práctica le presenta. Específicamente, las micro decisiones son:

Aquellas que se resuelven *in situ*, en función de aspectos imprevisibles de la clase, son el resultado de la multiplicidad y simultaneidad de dimensiones que operan

en ella y que reclaman una solución en la inmediatez. [...] en general tienen que ver con las particulares resonancias que en el grupo generan las propuestas de enseñanza del maestro o profesor, como así también con algunas situaciones coyunturales a nivel institucional o del contexto y respecto de las cuales muy difícilmente se puedan lograr representaciones anticipadas [...]. (Edelstein, G. 2001, p.151).

En línea con esta interpretación se observa que los docentes han contemplado las necesidades particulares de cada grupo clase y las características del contexto que transitaban en donde cada escuela, cada aula, cada familia presentaban sus particularidades que influían en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Un año yo vi caligrafía, otro año todo juego, ya teníamos los juegos. Vamos cambiando los talleres de acuerdo a las necesidades. Pero siempre el propósito es que ellos aprendan de otra manera que estar sentados y estar tomando la clase teórica teniendo en cuenta los contenidos que se trabajan en el área. Por ejemplo, el año pasado ya implementé Geogebra por la tarde y en el camino voy aprendiendo yo también. Porque yo no estudié para utilizarlo, sino que veo entro, descubro cómo utilizar la aplicación. (Entrevista N° 10 – Docente - Fragmento N° 9).

En el momento en que estaban por empezar las clases este año (2020) y nos damos con la noticia de que el gobernador establece la suspensión de las clases presenciales en la provincia. Nosotras en ese momento estábamos haciendo período de diagnóstico cuando pasa todo esto. Estábamos evaluando a los niños, en la etapa de diagnóstico también. (Entrevista N° 1 – Docente – Fragmento N° 02).

En consonancia con estas instancias de trabajo, los docentes tienen algunas orientaciones desde los documentos nacionales de la colección de “Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario” (2013) donde se menciona que,

El aumento del tiempo de enseñanza constituye una variable que debería llegar a interpelar incluso las planificaciones regulares de cada docente en función de las necesidades y oportunidades que el desarrollo de los procesos de aprendizaje vaya planteando en una escuela distinta. Con esto queremos decir que es un desafío jurisdiccional y/o institucional (según se plantee en cada provincia) lograr un equilibrio entre la planificación y sistematización de propuestas institucionales específicas de la jornada ampliada (como espacios curriculares, proyectos, etc.) y

la disponibilidad de tiempo del docente de cada grado para “utilizarlo” en favor de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en cada una de las áreas. (p. 22).

Para definir los saberes a enseñar en Jornada Extendida, un aspecto que marcan las entrevistadas es la importancia de tomar en cuenta los saberes que han adquirido y les falta adquirir teniendo en cuenta el grado en donde se encuentran los estudiantes. Coinciden que a partir de un período de diagnóstico las docentes realizan actividades para conocer desde dónde parten de acuerdo a los saberes adquiridos hasta el año anterior inmediato, como lo menciona una directora:

Entonces tuvimos que volver a reorganizar que no podías hacer que el chico se mezcle entonces todo eso te va limitando a lo que vos ya tenías planificado entonces volver a re planificar y siempre adaptándose a las necesidades y exigencias que nos van dando pero si no ellos planifican también a la mañana hacen la planificación de las áreas curriculares normales y el de talleres lo hacen por aparte generalmente en febrero cuando son los primeros encuentros con los docentes se hace una evaluación de cómo se trabajó con los talleres del año anterior y cómo estamos con él diagnóstico como son los grupos que estamos recibiendo y cuáles han sido las necesidades que tienen estos grupos y se empiezan a formar talleres. (Entrevista N° 8 – Directora – Fragmento N° 09).

Nosotros acá hacemos un diagnóstico por ejemplo este año empezamos el 2020 bueno fue un año difícil para todos por el tema de la pandemia muchos papás no están, muchos papás han perdido sus trabajos otros han tenido que viajar hasta alumnos que han fallecido o sea ha sido una realidad dura para todos entonces hicimos un diagnóstico a nivel institucional para ver cómo está la institución cómo está la comunidad qué es lo que está demandando qué es lo que necesita y a partir empezamos a hacer toma de decisiones de proyectos para ver cómo podemos acompañarlos bueno la idea es darle una formación integral ayudarlos a poder caminar en la vida para que puedan salir con éxito hacia la escuela secundaria. (Entrevista N° 8 – Directora – Fragmento N° 18).

Se podría decir entonces que se va configurando en las prácticas pedagógicas una tensión visible entre la normatividad curricular y los “espacios de realización” (Salinas Fernández, 1997) de los docentes en las escuelas. Es decir que el trabajo de ese docente o el trabajo colectivo de los docentes en una escuela no se presenta como autónomo en su totalidad, sino que tiene lugar en “espacios de realización” con límites más o menos explícitos.

En este sentido, la idea de “prescripción reflexiva” toma relevancia como punto de partida que establece el currículum y a partir de lo que se define como tal,

La idea de “prescripción reflexiva” supone apoyaturas que favorecen en los docentes las posibilidades de acción y reflexión autónoma. Así, el compromiso del Estado se plasma en su capacidad para acercar sugerencias prácticas a los docentes. No se trata de reemplazar al docente mediante ejercicios que se ejecutan solos sin suscitar reflexiones acerca del interés y el valor de la propuesta, sino de apoyarlo en distintos planos y niveles para que pueda ampliar su potencial. (Veleda, 2013, p. 158).

La planificación de la enseñanza, entonces, se enmarca en esos espacios de realización, donde el alcance de los objetivos, actividades, saberes y criterios son relativos a diversos aspectos que tienen en cuenta los docentes, pero sin dejar de apropiarse de lo establecido en los distintos niveles de concreción del currículum mencionados en el primer apartado.

Además, las decisiones que se toman a nivel micro marcan una diferenciación entre cada una de las escuelas indagadas porque la determinación curricular de los sujetos sociales está contextualizada a cada realidad escolar, en donde se construye a través de negociaciones situadas que emergen de los docentes como agentes activos que participan del análisis de las políticas de la institución y de las prescripciones curriculares para la organización y secuenciación de saberes de los Proyectos Educativos Institucionales.

Contextualización del currículum: de saberes prioritarios a la adecuación institucional

Con el advenimiento de la pandemia por Covid-19, las escuelas de nivel primario de la provincia han tenido que contextualizar sus prácticas pedagógicas en torno a las necesidades que el contexto ameritaba. El equipo directivo y los docentes de las escuelas de jornada extendida han tomado definiciones con respecto a contextualizar el currículum seleccionando los saberes a enseñar teniendo en cuenta diversos criterios como las necesidades de los estudiantes, el contexto social y comunitario que imperaba y las posibilidades de las escuelas para garantizar la continuidad pedagógica.

En este escenario el Ministerio de educación plantea redefiniciones pedagógico-curriculares que apuntaron a sostener y favorecer las trayectorias escolares de los estudiantes, una de ellas fue la definición de saberes prioritarios para la Educación Primaria, aprobados por Resolución N° 1468-E-20, como base de una cultura común para los estudiantes para posibilitar la construcción de nuevos aprendizajes y el desarrollo de capacidades necesarias para el desenvolvimiento social y educativo.

Si bien los saberes prioritarios definidos en esta normativa de alcance provincial contemplaban solamente los espacios curriculares comunes de cualquier tipo de jornada escolar no especificaba criterios a tener en cuenta para los espacios propios y tan diversos que presentan las escuelas de jornada extendida. En este sentido, como menciona una de las docentes, los equipos directivos solicitaron las planificaciones de clases solamente en base a los saberes prioritarios establecidos en esta resolución:

Si, o sea hubo cambios, se tuvo que priorizar contenidos y en la planificación la sugerencia desde la institución fue de que trabajáramos con los saberes prioritarios, impartidos del ministerio de educación, trabajamos con eso, este año la planificación fue esa. (Entrevista N° 3 – Docente – Fragmento N° 28).

Y bueno, a mitad de la cuarentena nos aparecían los saberes prioritarios y además ya nosotros con el transcurso de la impartición del contenido y entonces nos fuimos dando cuenta que no, que no se podía ehh digamos enseñar todos los saberes supongamos ¿no? clasificar palabras, entonces había que organizamos y elegir un saber digamos el básico, por ejemplo nosotras hemos decidido a mitad de la cuarentena trabajar con lo que era interpretación de texto, en eso entra la interpretación de situaciones problemáticas, todo tipo de texto y en base a eso ir viendo si es que se podía de acuerdo a la capacidad de cada alumno los otros contenidos (...). (Entrevista N° 3 – Docente – Fragmento N° 3).

Como menciona Steiman (2008), “la selección de contenidos que vamos a enseñar suele ser, en general, una de las decisiones más “fuertes” que tomamos como docentes” (p. 44). Es decir que el hecho de poder elegir los contenidos a enseñar no es, sin embargo, algo que pueda hacerse al margen de las normativas del escenario global que representa la resolución antes mencionada y el Diseño Curricular Jurisdiccional. Como lo menciona las siguientes entrevistadas,

Lo que hicimos fue adecuar los saberes a brindar en la jornada extendida a partir de nuestros proyectos, pero como te digo este año se nos hizo complejo, pero trabajamos con el Diseño Curricular Jurisdiccional que se iba a implementar el año pasado previa reunión más previa explicación porque nunca fue presentado formalmente (...). (Entrevista N° 8 – Directora – Fragmento N° 12).

Sí y después estábamos con los contenidos prioritarios. Ni nos dimos con algo positivo de ahí y llegó el nuevo diseño porque ya nos pidieron una lista de los contenidos prioritarios de aquí a fin de año cualquier cosa que vaya a pasar ahora así no se demora ya hemos presentado y en base a eso nosotros vamos a trabajar. (Entrevista N° 12 – Docente – Fragmento N° 18).

Siguiendo esta línea, se observa que en ciertas prácticas pedagógicas los docentes realizan procesos de especificación curricular que según Terigi (1999) lo define de la siguiente manera: “en el proceso de especificación del currículum, el mismo es objeto de una serie de transformaciones como consecuencia de las fuerzas operantes en los niveles específicos” (p. 52).

Esto quiere decir que, analizando una determinada prescripción curricular, en este caso, los sujetos reciben lo prescripto, en un sentido lo aceptan, pero nunca “tal como es”. Sino que en lo que reciben, los sujetos son “seres concretos, situados, con intereses y vinculaciones también concretas y situadas, que entran en juego en los intentos de apropiación de lo prescripto” (p. 52).

En consecuencia, los docentes transforman lo prescripto, lo resignifican de acuerdo con sus necesidades, sus intereses, las demandas que tienen dentro del aula más aún si lo pensamos en contextos de pandemia. Como se observan en los testimonios de los entrevistados, haciendo alusión a las diversas formas de selección de saberes en la jornada extendida como por ejemplo ponderando la *preparación para ingresar al nivel secundario y las necesidades de saberes que presentan los estudiantes*.

La verdad que este año ha sido un año atípico. Tenemos la suerte que este año muchos alumnos nos vienen a pedir ayuda porque quieren ingresar a escuelas secundarias donde toman exámenes de ingreso. Porque los saberes que hemos podido impartir en la virtualidad han sido los saberes básicos. Tenemos que ser realistas. Hicimos una selección de los saberes prioritarios establecidos por resolución, pero adecuados a esta necesidad. (Entrevista N° 1 – Docente – Frag. 11).

Y si bueno los maestros de grados arman talleres específicos de acuerdo a las necesidades por ejemplo tenemos un grupo que venía flojo en matemática y bueno finalmente había un proyecto que era jugando con la matemática así arman hasta caligrafía hemos llegado a dar el otro día una Mamá me decía no mi hijo tiene una letra excelente gracias a ese taller que ustedes les han dado de caligrafía reciclado cuidado del medio ambiente eso también es todo un proyecto que fue un taller también muy lindo porque tuvo un impacto te digo amplio alcance hasta el ámbito municipal que tuvimos que trabajar de forma articulada con los papas. (Entrevista N° 8 – Directora – Fragmento N° 09).

Esta situación caracterizada por la selección de la selección de saberes prioritarios para las escuelas de Jornada Extendida ha presentado una diversidad de criterios a partir de los posicionamientos asumidos por cada sujeto social. De este modo, también se lo relaciona con lo que Alicia de Alba (2013) nos presenta como procesos de determinación

curricular que se producen “a través de los procesos de lucha, negociación e imposición que se desarrollan entre diversos grupos y sectores de la sociedad interesados en determinar el tipo de educación que se ha de propiciar a través de un currículum específico” (p. 88).

Exactamente, lo que hacíamos era ir priorizando, entonces se mandaba, se planificaba, nosotros lo mandábamos a la dire, la dire los corregía, después nosotros ya los dábamos a los niños, sacábamos la foto y mandábamos la actividad explicando cada una, y se mandaban ya sea mediante audios, mediante videos pero hacer esto del Zoom no se podía, no se pudo porque no todos tenían celular, los chicos eran 2 o 3 niños que tenían sus celulares, ellos no tenían problemas, pero los otros eran que tenían el de la mamá o el papá y se llevaban, o algunos no servían, no funcionaba. (Entrevista N° 9 – Docente – Fragmento N° 26)

El mismo equipo directivo nos decía cuando mandábamos las planificaciones. Nos decían chicas, sólo los saberes básicos y prioritarios, nada más. (Entrevista N° 1 – Docente – Frag. 11).

De este modo, los docentes mencionan que ellos han organizado la priorización de saberes a través de procesos de diálogos, acuerdos e imposiciones con los equipos directivos y además teniendo en cuenta los obstáculos que se mantuvieron en contextos de la enseñanza a través de la virtualidad que fueron la carencia de recursos tecnológicos hasta la imposibilidad de conectarse a internet que tenían las familias.

Así es profe, tuvimos que seleccionar los más prioritarios porque los tiempos no eran los mismos, nosotros teníamos que flexibilizar muchísimo el tiempo de recepción digamos, el impartir no es el problema. (Entrevista N° 3 – Docente – Fragmento N° 29).

Asimismo, se trabajó de acuerdo con las características que asumió la enseñanza y el aprendizaje a partir de la irrupción de la pandemia que trajo consigo el cambio de concepción del tiempo y el espacio en donde, como menciona una docente que a partir de la enseñanza a través de la virtualidad se han visto obligadas a flexibilizar y ralentizar los tiempos comparando con el tiempo que necesitaban para enseñar en la presencialidad plena.

Otra situación particularmente interesante, es que se ha evidenciado que la priorización de saberes no se hizo solamente desde el ámbito escolar. En este escenario las familias han cobrado una relevancia muy importante en donde participaron como “mediadores” de la enseñanza del docente. De este modo, el vínculo pedagógico que los

docentes establecían con los padres de los estudiantes posibilitaba que éstos también priorizaran algunos contenidos por sobre otros.

Finalmente, según testimonios de los directivos, los padres priorizaron que el alumno enviara en tiempo y forma las tareas correspondientes a las áreas curriculares, y posterga el envío de las evidencias correspondientes a los talleres o materias especiales, por lo que los docentes de dichos espacios recurrieron al directivo, como autoridad máxima, para que solicitara en los grupos de WhatsApp el envío de las evidencias de las actividades realizadas por los alumnos.

Bibliografía

- De Alba, A. (2013). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Primera edición. Editorial: Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (2001). *Formar y formarse en la enseñanza*. Colección: Cuestiones de Educación. Paidós.
- Ministerio de Educación. (2013). *Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada. Política Nacional para la ampliación de la jornada escolar en el nivel primario. Más tiempo, mejor escuela*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza – en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Ediciones: Miño y Dávila.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender en territorio*. Santillana.
- Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. CIPPEC y UNICEF.